

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COM RECURSO A PRÁTICAS DE  
MINDFULNESS PARA PROFESSORES DE 1º CICLO**

**Mariana de Jesus Franco**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Área de especialização em Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2019**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COM RECURSO A PRÁTICAS DE  
MINDFULNESS PARA PROFESSORES DE 1º CICLO**

**Mariana de Jesus Franco**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto e coorientada  
pela Doutora Joana Sampaio de Carvalho

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Área de especialização em Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2019**



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto. Pela disponibilidade, apoio e preocupação. Pela tranquilidade que me transmitiu ao longo deste percurso. Pelo enorme exemplo de profissionalismo e dedicação. Pelas aprendizagens infinitas. Do fundo do coração, muito obrigada Professora.

À Dr<sup>a</sup> Joana Sampaio de Carvalho. Pelo apoio incansável, disponibilidade e atenção. Pelas aprendizagens. Muito obrigada, Dr<sup>a</sup> Joana.

Às pessoas mais importantes da minha vida, sem as quais nunca teria conseguido chegar a esta etapa:

À minha Mãe. O maior exemplo de força e determinação. Pelo teu abraço, no qual me sinto segura. Por sempre me incentivares a seguir em frente. Por sempre acreditares em mim, mesmo quando eu já não consigo fazer. Por me ensinares o que é o amor. Obrigada Mãe.

Ao meu pai. Por respeitar sempre o meu espaço. Por ser um homem com o maior coração do mundo. Pelas tuas piadas sem sentido, quando me vias mal. Por nunca duidares de mim. Obrigada Pai.

Ao meu irmão. Por seres o melhor irmão do mundo. Por acreditares sempre que era capaz. Pelas conversas sérias. Pelas tuas brincadeiras, que me animavam quando me sentia mais triste. Por seres o maior amor da minha vida. Obrigada, Mano.

À minha Família. Avó, que me ensinou a ser mais forte e a nunca desistir. Avô, que sempre confiou em mim. Tia Natália, o meu porto seguro, obrigada por cada abraço, cada vela que acendeste por mim. Primos, que sempre me deram apoio e que cresceram comigo. Tios e Tias, pela motivação e preocupação.

Às minhas amigas de vida (Teresa, Bia, Soraia, Irene, Rita, Daniela, Maria, Salomé, Adriana, Filipa, Carol e Inês). Pelo apoio incansável. Pelas partilhas, crescimento e por acreditarem em mim. Obrigada meninas.

Ao Gonçalo. Pelo teu amor. Pelo teu apoio. Por acreditares mais em mim do que eu própria. Por me aturares quando me sentia péssima. Por partilhares comigo cada momento. Obrigada, és especial.

À Mariana Silva e à Raquel. Pelas partilhas. Por estes dois anos. Pela vossa amizade. Por estarem ao meu lado. Obrigada Colegas.

## Índice

Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Introdução .....	1
Enquadramento Teórico .....	2
Método .....	8
Participantes .....	8
Programa .....	9
Instrumentos .....	10
Grelha de observação .....	10
TASC – Teacher as Social Context .....	12
Procedimentos .....	13
Procedimentos de recolha de dados .....	13
Procedimentos de análise de dados .....	13
Resultados .....	15
Comportamentos dos professores em sala de aula .....	15
Estatística descritiva .....	15
Teste de Diferenças de médias – Teste Não-Paramétrico Wilcoxon .....	17
Perceções dos alunos sobre a relação professor-alunos .....	18
Estatística Descritiva .....	18
Teste de diferença de médias – ANOVA .....	18
Discussão .....	20

Conclusão.....	24
Referências Bibliográficas .....	26
Anexos .....	33
Anexo A – Grelha de Observação .....	34
Anexo B – <i>Teacher as Social Context Questionnaire</i> .....	44
Anexo C – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação.....	49
Anexo D – Consentimento Informado aos Professores .....	51

### **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Estatística descritiva da comparação das dimensões da grelha de observação em pré e pós-teste.....	16
Quadro 2 - Estatística Descritiva da comparação das dimensões do Teacher as Social Context Questionnaire.....	18
Quadro 3 - Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões da TASC.....	19



## Resumo

A docência tem sido considerada uma das profissões de maior exigência a nível emocional, que envolve a gestão de uma sala de aula multidimensional, onde acontecimentos imprevisíveis ocorrem em qualquer momento e por vezes em simultâneo, o que por sua vez influencia negativamente a qualidade da aprendizagem em sala de aula. Neste contexto, podem surgir vivências de stress e *burnout*, com repercussões negativas na relação professor-aluno. Neste sentido, ao longo dos anos a promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness* tem ganho especial importância no combate ao stress e *burnout* nos professores, com resultados positivos não só no bem-estar do próprio professor como na relação professor-aluno. Salientando a escassa investigação em Portugal nesta área, este estudo pretendeu compreender se um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness* influencia os comportamentos dos professores de 1º ciclo em sala de aula e, de forma a ter uma perspetiva mais consistente, as perceções dos próprios alunos sobre a relação professor-alunos. De acordo com o desenho experimental do estudo, compararam-se os professores do grupo experimental, que beneficiaram do programa (n=23), e os professores do grupo de controlo (n=18), bem como os respetivos alunos (n=120 e n=102). Foram feitas observações do comportamento dos professores antes e após a intervenção, com o apoio de uma grelha de observação, e de forma a compreender as perceções dos alunos quanto aos comportamentos dos seus professores em sala de aula foi aplicado o questionário *Teacher as Social Context*. Os testes de comparação das médias utilizados demonstraram que o programa teve um impacto positivo no comportamento dos professores do grupo experimental, ao nível do Apoio Socioemocional, da Atenção centrada nos alunos e responsividade às necessidades dos alunos, bem como da Gestão de sala de aula, não se encontrando resultados significativos ao nível das perceções dos alunos. Deste modo, os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro da literatura,

evidenciando o relevo da implementação de programas de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness em contexto escolar.

**Palavras-chave:** *Stress; Burnout; Mindfulness; Professores; Competências socioemocionais*

## **Abstract**

Teaching has been one of the largest and most challenged jobs, involving the management of a multidimensional classroom where unpredictable events can have a negative impact on teaching and learning quality. In this context, teachers may experience stress and burnout, with negative repercussions on the teacher-student relationship. In this sense, over the years the promotion of social-emotional skills through mindfulness practices has gained special importance in dealing with stress and burnout with positive results on teacher's well-being and on teacher-student relationship. Emphasizing the scant research in Portugal in this area, this study aimed to understand if a social-emotional program through mindfulness practices influences the behaviors of primary teachers in the classroom and, the student's perceptions about teacher-student relationship. Through an experimental design teachers from experimental group, who benefited from the program ( $n = 23$ ) were compared to teachers of the control group ( $n = 18$ ), as well as their students ( $n = 120$  and  $n = 102$ ). The teachers' behavior was observed before and after the intervention, with the support of an observation grid, and in order to understand the students' perceptions regarding the behavior of their teachers in the classroom, the Teacher as Social Context questionnaire was applied. The mean comparison tests, for the experimental group, showed that the program had a positive impact on the teachers' behavior, at the Socioemotional Support level, The student centered attention and responsiveness of the students' needs, as well as the Classroom management. No significant results were found on students' perceptions. Thus, in keeping with previous studies the results of this study highlight the importance of the implementation of programs to promote socio-emotional competencies through mindfulness practices in a school context.

**Key-Words:** Stress; Burnout; Mindfulness; Teachers; Social Emotional Skill

## Introdução

A presente investigação insere-se no projecto “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes*”, no qual se pretendem avaliar os efeitos do programa *Atentamente*, um programa de aprendizagem socioemocional baseado em práticas de *mindfulness*<sup>1</sup> para professores do 1º ciclo do ensino básico.

Mais especificamente, este trabalho procura dar um contributo relevante para esta área de estudo em que a investigação ainda é escassa em Portugal, avaliando em que medida o programa *Atentamente* influencia por um lado a forma como os professores se relacionam com os seus alunos, os ensinam e gerem os seus comportamentos em sala de aula e por outro as percepções dos alunos sobre a relação professor-alunos.

Neste sentido, a presente dissertação organiza-se em diferentes capítulos, sendo que primeiramente é apresentado o Enquadramento Teórico da investigação, no qual é feita uma revisão da literatura sobre o impacto do stress nos professores e na relação professor-alunos e sobre a importância da promoção, junto dos professores, de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness*. A finalizar este capítulo são apresentados os objetivos do estudo bem como enunciadas as questões de investigação a serem analisadas. De seguida, o Método inclui a caracterização da amostra do estudo, bem como do programa e dos respetivos instrumentos, e por fim dos procedimentos de recolha e análise dos dados. Finalizando, são apresentados os Resultados obtidos e ainda a Discussão dos mesmos, seguindo-se uma breve Conclusão sobre o estudo.

---

<sup>1</sup> Considerou-se importante manter alguns conceitos na sua língua original, surgindo em itálico na primeira vez em que são utilizados.

## **Enquadramento Teórico**

Nos dias de hoje as crianças passam cada vez mais tempo nas escolas, constituindo estas um contexto crucial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças, a par das competências académicas (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2017). Deste modo, o papel dos professores assume-se como essencial no apoio ao desenvolvimento de tais competências (Beshai, McAlpine, Weare, & Kuyken, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, Mischenko, Brown, DeMauro, & Elreda, 2018), contribuindo este papel para as elevadas exigências que os professores experienciam ao longo dos anos nas escolas.

Efetivamente, ensinar é uma profissão de grande exigência a nível emocional, que envolve a gestão de uma sala de aula multidimensional, onde acontecimentos imprevisíveis ocorrem em qualquer momento e por vezes em simultâneo (Jennings & DeMauro, 2017; Jennings et al., 2018), o que por sua vez influencia negativamente a qualidade da aprendizagem em sala de aula (Jennings et al., 2017). As exigências da profissão docente e o desgaste associado são salientados em várias pesquisas internacionais, que revelam que cerca de 40% dos professores deixam a profissão nos primeiros cinco anos de docência (Ingersoll, Merrill, & Stuckey, 2014). O estudo do stress dos professores tem ganho assim especial importância nos últimos anos a par do crescente reconhecimento de que os ambientes de trabalho em que estes profissionais atuam estão repletos de expetativas extremamente desafiadoras, especialmente em escolas de áreas urbanas (Shussler, Deweese, Rasheed, DeMauro, Jennings, Brown, & Greenberg, 2018).

Paralelamente, a dinâmica das famílias é cada vez mais influenciada pelo stress do dia a dia, contribuindo para o número crescente de crianças a ingressar no meio escolar pouco predispostas à aprendizagem e com comportamentos inadequados ao contexto escolar (Gilliam, 2005). Consequentemente, espera-se dos professores serem capazes de olhar de forma individual para cada aluno de modo a dar respostas às suas necessidades, a organizar a

sala de aula de maneira previsível, a estimular a análise e o raciocínio do aluno, a monitorizar e dar feedback relativamente ao processo de aprendizagem, entre outros desafios (Cadima, Leal, & Burchinal, 2010).

No entanto, neste contexto de elevadas exigências e stress associado, alguns professores acabam por não conseguir utilizar estratégias de *coping* eficazes, revelando menos preocupação e empatia para com os seus alunos (Farber & Miller, 1981), e utilizando formas de ensino e de gestão de sala de aula mais rígidas, as quais por sua vez contribuem para menor rendimento académico e mais comportamentos disruptivos por parte dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003), e estes, por seu turno contribuem para exigências acrescidas e exaustão emocional por parte dos professores (Osher et al., 2007) ou mesmo para o seu *burnout*. Em Portugal, o estudo de Lusa (2016), revelou que 30% dos professores se encontravam em situação de burnout, e aproximadamente 25% apresentavam queixas relacionadas com o stress, ansiedade e depressão (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016). O burnout nos professores tem se tornado uma das principais preocupações das instituições educativas, não só pelo bem-estar do próprio professor, mas também pelos resultados educacionais do mesmo (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuoiu, 2018), sendo que reduz a qualidade da performance e desempenho em sala de aula (Wolf et al., 2015) e diminui a capacidade de encorajar os alunos e até mesmo de ensinar (Roeser et al., 2013).

Quando experienciam frequentemente emoções negativas a motivação e a autoeficácia dos professores podem ficar comprometidas (Sutton & Wheatley, 2003). Contrapondo, professores que regulam as suas emoções com mais frequência podem experienciar emoções mais positivas com maior frequência, e estas por sua vez contribuem para que aumente a sua satisfação relativamente à profissão (Gu & Day, 2007). Adicionalmente, professores que

experienciam elevados níveis de stress e frustração podem transmitir também tais emoções aos seus alunos (Wethington, 2000).

Posto isto, é de sublinhar a importância de uma boa relação professor-alunos e de um bom clima de sala de aula, sendo que estes fazem aumentar o sentido de pertença dos alunos na sala de aula, o que por sua vez contribui para intensificar os seus próprios níveis de participação e motivação para a aprendizagem (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Deste modo, é essencial que os professores tenham capacidades de regulação emocional eficaz e flexibilidade mental ou de um modo mais geral boas competências socioemocionais tendo em vista uma boa gestão relacional (Helsing, 2007) com os alunos, de forma a tornar as aulas mais produtivas e motivadoras para os alunos, e também menos desgastantes para o próprio professor. Efetivamente, o estabelecimento de uma relação positiva entre professor e alunos demonstra-se essencial tanto para os alunos, influenciando o seu sucesso académico bem como a forma como respondem emocionalmente (Hamre & Pianta, 2004), como para os professores, que se tornam mais competentes do ponto de vista das suas competências socioemocionais (Jennings & Greenberg, 2009). Assim, uma boa relação professor-alunos, não contribui só para aumentar os resultados académicos dos alunos, como também aumenta os sentimentos de satisfação, motivação e conforto, em suma o bem-estar, de ambos (Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004).

Neste sentido, uma das abordagens atualmente reconhecida como promissora na promoção de competências socioemocionais dos professores (e dos alunos) (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016) é a Educação Contemplativa, definida por Roeser e Peck (2009, p. 127), como “um conjunto de práticas pedagógicas desenhadas para cultivar os potenciais de consciência plena em contexto ético-relacional, em que os valores de crescimento pessoal, aprendizagem, quotidiano moral e cuidado pelos outros são também nutridos”. Estas práticas revelam-se essenciais não só para a regulação social e emocional dos

professores, mas também, ao contribuírem para a reflexão pelos docentes que delas usufruem sobre quem são a nível profissional e pessoal, para a forma como ensinam.

A mindfulness é uma das mais recentes práticas contemplativas estudadas na atualidade, definida como “a consciência que surge ao prestar atenção ao presente, de forma intencional e sem julgar o decorrer da experiência” (Kabat-Zinn, 2003, p. 34). De forma sintetizada, mindfulness, é a capacidade de o indivíduo focar a atenção num determinado pensamento, emoção ou até mesmo sensação, de forma não reativa emocionalmente (Schonert-Reichl et al., 2015). Esta prática contemplativa está assim associada à capacidade do indivíduo se autorregular, se motivar, se autoavaliar e à cognição social (Schonert-Reichl et al., 2015).

A investigação recente sugere que o desenvolvimento de competências socioemocionais nos professores através destas práticas contemplativas permite que a relação professor-alunos seja mais saudável, melhorando não só o bem-estar do professor em questão, mas também, consequentemente o dos seus alunos (Jennings et al, 2017; Roeser et al, 2012). Efetivamente, a investigação sugere que o treino de mindfulness em professores contribui não só para que os seus níveis de stress diminuam, aumentando o seu conforto e bem-estar, mas também para que a sua motivação e satisfação com a profissão aumentem (Roeser et al., 2012), o que por sua vez se associa a uma diminuição do abandono da profissão causado por stress excessivo e burnout. Deste modo ganha relevo a perspetiva de Cullen (2011) segundo a qual estas práticas contemplativas devem estar inseridas no quotidiano.

Em linha com esta recomendação, nos últimos anos tem vindo a aumentar o número de programas baseados em práticas de mindfulness, dirigidos a professores, com vista a contribuir para a melhoria das suas competências socioemocionais, do seu bem-estar e da



qualidade do seu desempenho profissional, tal como documentado num recente estudo de meta-análise (Klingbeill & Renshaw, 2018).

A título ilustrativo, Jennings e colaboradores (2013) desenvolveram e analisaram a eficácia do CARE, um programa de desenvolvimento profissional, que visa promover nos professores competências socioemocionais e bem-estar, através de uma combinação de práticas de mindfulness, treino de competências emocionais e práticas de compaixão. Analisando os resultados da aplicação deste programa a 53 professores, verificaram que estes apresentavam melhorias significativas no bem-estar, bem como na capacidade de regular as suas emoções reativas em situações de maior tensão e provocação, de forma a adoptarem respostas menos reativas e mais controladas, como por exemplo respirar fundo e acalmar. Este programa mostrou-se promissor na redução dos níveis de stress e burnout, na melhoria da relação professor-aluno e da qualidade do clima de sala de aula.

De um modo geral este tipo de programas de desenvolvimento profissional poderá contribuir para melhorias no ambiente de sala de aula, e mais especificamente, na relação professor-alunos, considerando que professores que apresentam níveis mais elevados de competências socioemocionais se encontram mais capacitados para promover interações em sala de aula de alta qualidade, o que por sua vez contribui para uma maior qualidade da aprendizagem dos alunos (Jennings et al., 2017).

Contudo, os resultados do referido estudo de meta-análise sobre programas de promoção de competências baseados em práticas de mindfulness, apontam para a existência de importantes lacunas metodológicas nas investigações conduzidas, designadamente por recorrerem essencialmente ao uso de medidas de autorrelato pelos professores (Klingbeill & Renshaw, 2018). Adicionalmente, esta meta-análise revelou também que os efeitos dos programas baseados em práticas de mindfulness em medidas de clima de sala de aula e de práticas instrucionais eram, entre todos os efeitos estudados, os mais baixos. Deste modo os

autores deixam diversas recomendações no sentido de a investigação futura complementar “os dados de autorrelato com medidas comportamentais (...), observações diretas de variáveis de sala de aula ou medidas de hetero-relato (por exemplo, percepções de alunos sobre clima de sala de aula)” (Klingbeill & Renshaw, 2018, p. 22).

A presente dissertação tem em consideração os resultados dos estudos que sugerem que os programas de promoção de competências socioemocionais com base em práticas de mindfulness dirigidos a professores contribuem para uma melhoria na relação professor-aluno e no ambiente de sala de aula (e.g., Jennings et al., 2017) e neste sentido tem como objetivo central colaborar na avaliação do impacto de um programa desta natureza, o programa *Atentamente*, em professores de 1º ciclo do ensino básico. Tendo em conta as limitações identificadas na literatura designadamente por Klingbeill e Renshaw (2018), esta dissertação pretende, mais especificamente, compreender se o programa influencia os comportamentos dos professores em sala de aula, nomeadamente no que refere (1) à responsividade face às necessidades dos alunos (e.g. Jennings, Lantieri, & Roeser, 2012; Zapf, 2002); (2) ao apoio emocional dado a estes (e.g. Helsing, 2007; Jennings, Lantieri, & Roeser, 2012; Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel, 2015); (3) à orientação do processo de ensino-aprendizagem para os alunos (e.g. Roeser & Peck, 2009; Roeser et al., 2012); e (4) à gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula (e.g. Brophy, 2000; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Roeser et al., 2012; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979). Adicionalmente, a presente investigação pretende também perceber se o programa influencia a perceção dos alunos relativamente à relação professor-alunos, ao nível (1) do envolvimento e relacionamento com os alunos; (2) do grau de estrutura do processo ensino-aprendizagem; e (3) do apoio dado à autonomia dos alunos (Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1992).

## **Método**

A presente dissertação insere-se no Projeto “Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes”, submetido e aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, e financiado pela fundação BIAL (nº 114/16). O principal objetivo deste projeto consistiu na avaliação do programa *Atentamente*, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, para professores do 1º ciclo, tendo por base um design experimental, que incluiu a recolha de dados em pré-teste, pós-teste e dois *follow up* (follow up 1, 3 meses após o pós-teste, follow up 2, 3 meses após o follow up1) junto de participantes inseridos nos grupos experimental e de controlo de forma randomizada. Mais especificamente avaliaram-se os efeitos proximais e distais do programa através de uma variedade de medidas de autorrelato, comportamentais, neuropsicológicas e neurofisiológicas dos professores, bem como através de medidas de autorrelato dos seus alunos e de heterorrelato destes pelos pais, procurando deste modo contribuir para o conhecimento recente sobre a eficácia das intervenções baseadas em mindfulness na redução do stresse dos professores e na promoção das suas competências sociais e emocionais (SEC) e bem-estar.

O presente estudo incidiu sobre os efeitos do programa *Atentamente* nos comportamentos professor-alunos em sala de aula e nas perceções dos alunos sobre a relação professor-alunos e teve por base apenas as recolhas de dados sobre estas medidas feitas em pré e pós teste.

## **Participantes**

O presente estudo contou com a participação de 41 professores do 1º ciclo de várias escolas do Distrito de Lisboa, dividindo-se entre grupo experimental e grupo de controlo. O grupo experimental foi composto por 23 professores, sendo que cerca de 95% eram do sexo

feminino e 5% do sexo masculino, lecionando na sua maioria o 3º ano de escolaridade (47% lecionam o 2º ano de escolaridade; 53% lecionam o 3º ano de escolaridade). As idades destes professores variaram entre os 34 e os 55 anos ( $M = 41.83$ ;  $DP = 5.88$ ) e os anos de serviço oscilaram entre os 9 e os 33 anos ( $M = 18.37$ ;  $DP = 6.53$ ). O grupo de controlo foi constituído por 18 professores, sendo que cerca de 83% eram do sexo feminino e 17% do sexo masculino, cerca de 20% lecionavam o 2º ano de escolaridade, 67% lecionavam o 3º ano de escolaridade e por último 13% lecionavam o 4º ano de escolaridade. As idades dos mesmos variavam entre os 36 e os 59 anos ( $M = 47.7$ ;  $DP = 6.69$ ) e os anos de serviço oscilavam entre os 15 e 38 anos de docência ( $M = 22.40$ ;  $DP = 6.98$ ).

No sentido de explorar as perspetivas dos alunos face a possíveis mudanças na relação professor-alunos em pré e pós-teste, a presente investigação contou ainda com a participação de 222 alunos, sendo que 120 pertenciam a alunos de professores inseridos no grupo experimental e 102 a alunos de professores do grupo de controlo. Dos participantes pertencentes ao grupo experimental, cerca de 57% eram do sexo feminino e cerca de 43% do sexo masculino, distribuídos pelos 2º (38%) e 3º (62%) anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos de idade ( $M = 7.95$ ;  $DP = 0.897$ ). Já os participantes do grupo de controlo eram em cerca de 40% do sexo feminino e 60% do sexo masculino, distribuídos pelos 2º (31%), 3º (44%) e 4º (25%) anos de escolaridade, com idades entre os 7 e os 13 anos ( $M = 8.16$ ;  $DP = 1.002$ ).

## **Programa**

O programa *Atentamente* dinamizado por Joana Sampaio de Carvalho teve uma duração de cerca de 30h no total, sendo estas distribuídas por 11 sessões, sendo a última sessão uma *booster session*, realizada três meses após a décima sessão. O programa teve como foco principal três grandes componentes, a Autorregulação Emocional, a Mindfulness e

a Compaixão. No que diz respeito à Autorregulação Emocional, esta foi trabalhada ao longo de nove horas, pretendendo desenvolver o reconhecimento e regulação das emoções pelo professor, atendendo à intensidade e duração das mesmas, visto que a partir desse reconhecimento os professores podem diminuir os seus níveis de reatividade em situações de maior desafio, e do mesmo modo aumentar a sua resiliência e responsividade. Relativamente às sessões que trabalham a Mindfulness pretendeu-se promover o aumento da consciência dos professores do que ocorre em sala de aula tendo em vista a melhoria da relação professor-aluno, de forma a melhorar a dinâmica de sala de aula e a gestão da mesma. Por fim, as sessões que trabalharam a Compaixão, tiveram como foco principal o desenvolvimento de capacidades como a escuta ativa, para que os professores trabalhassem a sua capacidade de escutarem os seus alunos de modo mais adequado, contribuindo para aumentar a sua sensibilidade às necessidades dos alunos e consequentemente a sua resposta mais adequada à situação e aos alunos em questão.

## **Instrumentos**

### ***Grelha de observação***

A grelha de observação em sala de aula (Anexo A, página 34), foi desenvolvida especificamente para o projeto com o apoio das Professoras Doutoradas Joana Cadima e Teresa Leal, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo em conta a experiência de ambas no contexto de observação em sala de aula. Esta grelha de observação teve como referência o sistema *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) dos autores Pianta, La Paro e Hamre (2006, 2008) bem como a conceptualização e sugestões de Van de Grift (2007; 2014). O CLASS é um sistema que tem como principal objetivo a avaliação da qualidade da relação professor-aluno em contexto de sala de aula, da implementação do currículo escolar por parte do professor bem como da sua produtividade

em contexto de sala de aula (Cadima & Leal, 2008). Relativamente à relação professor-aluno, e sendo este o fator que a literatura aponta como mais relevante (Pianta, La Paro, & Hamre, 2006), o CLASS tem em consideração três grandes aspetos, 1) o Apoio Emocional, que diz respeito à sensibilidade do professor em relação às emoções dos alunos bem como às suas necessidades, 2) a Organização da Sala de Aula, que consiste na gestão eficiente da sala de aula, e por último, 3) o Suporte na Instrução, que corresponde ao desenvolvimento cognitivo e linguístico (Cadima, Leal, & Burchinal, 2010).

Considerando as escalas trabalhadas no CLASS e analisando vários estudos que salientam a importância dos processos de aprendizagem e de um ambiente escolar estimulante e seguro tanto para os alunos como para os professores (Van de Grift, 2014), criou-se a seguinte grelha de observação, constituída por quatro grandes dimensões, o *Apoio Socioemocional*, a *Atenção Centrada nos Alunos e Responsividade às Necessidades dos Alunos*, *Gestão da Sala de Aula* e por fim *Ensinar*.

De forma a que as dimensões acima referidas, avaliadas através do comportamento dos professores, fossem interpretadas de forma válida, procedeu-se à análise da consistência interna de cada uma das variáveis, através do cálculo dos valores de alfa de Cronbach. Com isto, verificou-se que a dimensão *Apoio Emocional* apresentou um valor de alfa de  $\alpha=.92$  em pré-teste (T1) e  $\alpha=.91$  em pós-teste (T2); para a dimensão *Atenção Centrada nos Alunos e Responsividade às Necessidades dos Alunos* verificou-se um alfa de  $\alpha=.83$  em T1 e  $\alpha=.86$  em T2; para a dimensão *Gestão de Sala de Aula* obteve-se um valor de  $\alpha=.86$  para T1 e de  $\alpha=.80$  para T2; e, por fim, para a dimensão *Ensinar*, o valor de alfa foi de  $\alpha=.91$  para T1 e de  $\alpha=.92$  para T2. Tendo em consideração que valores que se situam acima de .70 são caracterizados com uma boa consistência interna, concluímos que as diversas dimensões referidas demonstram valores de consistência interna adequados, tanto em pré-teste (T1) como em pós-teste (T2).

Por fim, para além do cálculo da consistência interna procedeu-se ainda à avaliação do acordo inter-observadores, considerando que 22 das 71 observações foram feitas com o apoio de um segundo observador. Posto isto, verifica-se que a média do acordo entre os observadores foi de 56,52% em pré-teste e de 52,34% em pós-teste.

### ***TASC – Teacher as Social Context***

Este segundo instrumento, a escala *Teacher as Social Context*, (Anexo B, página 44) desenvolvida por Belmont e colaboradores (1992) e traduzida para uma versão portuguesa por Roque e Lemos (2000), tem como essência avaliar o grau de perceção dos alunos quanto a três aspetos da relação professor-alunos, correspondentes a três escalas, o envolvimento, a estrutura e o apoio à autonomia por parte dos professores em contexto de sala de aula. Cada uma destas escalas é composta por quatro subescalas, prefazendo um total de oito itens por escala. Estes itens são positivos e negativos, tendo os últimos de ser codificados de forma invertida. Os itens são cotados numa escala de quatro pontos, sendo 1 relativo a “nada verdade” e 4 “totalmente verdade”.

A escala *Envolvimento* corresponde às subescalas afeto, afinidade, proteção e confiança. A escala *Estrutura* é constituída pelas subescalas, contingência, expectativas, ajuda e consonância. E por fim, a escala de *Apoio à autonomia*, é composta pelas subescalas escolha, controlo, respeito e valor.

No que diz respeito à consistência interna deste questionário, pode-se verificar que o valor de alfa obtido para a dimensão *Envolvimento* em pré-teste foi de  $\alpha=.70$ , para o *Grau da Estrutura* foi de  $\alpha=.43$ ; e para o *Apoio à Autonomia* de  $\alpha=.03$ . Já relativamente ao pós-teste os valores foram de  $\alpha=.69$  para o *Envolvimento*;  $\alpha=.48$  para o *grau de estrutura*; e  $\alpha=.26$  para o *Apoio à Autonomia*. Neste sentido, e analisando os valores acima referidos, constatamos que algumas das escalas apresentam valores de consistência interna inferiores ao que se considera adequado em investigações exploratórias, segundo o critério de Nunnally (1978) - o

valor de alfa deve ser superior a .60. Deste modo, no que diz respeito às dimensões *Estrutura* e *Autonomia* é de realçar o cuidado a ter em consideração quando interpretados os resultados das mesmas em T1 e T2.

## **Procedimentos**

### ***Procedimentos de recolha de dados***

Os dados analisados foram recolhidos através de observações em sala de aula, suportadas pelo preenchimento de uma grelha de observação, de forma a analisar o impacto do programa *Atentamente* no que diz respeito à forma como os professores geriam a sala de aula, bem como a forma como interagiam com os alunos. Deste modo, e tendo a autorização dos diretores das escolas e assinados os consentimentos informados pelos professores e pelos pais dos alunos (Anexo C e D, páginas 49 e 51), realizaram-se duas observações por sala de aula, sendo a primeira em pré-teste e a segunda em pós-teste, em cada uma das 41 turmas. Cada observação dividiu-se em três momentos de 25 minutos cada, sendo 20 minutos exclusivamente para observar e cinco para o preenchimento da grelha de observação. Num total de 71 observações, 22 foram feitas com o apoio de um segundo observador, salientando-se que ambos não tinham qualquer tipo de conhecimento sobre a pertença dos professores quer ao grupo experimental, quer ao grupo de controlo.

A recolha dos dados da TASC foi realizada em sala de aula através do preenchimento do questionário pelos alunos em questão em sala de aula, tanto em pré como em pós-teste.

### ***Procedimentos de análise de dados***

Os procedimentos para a análise de dados foram realizados com apoio do programa estatístico IBM Statistic Package for the Social Sciences (SPSS). De forma a verificar a consistência interna das variáveis em análise, tanto da grelha de observação como da TASC, procedeu-se ao cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, tendo em consideração o critério



salientado por Nunnally (1978), de que valores superiores a .60 são considerados os mais adequados em investigações exploratórias. Relativamente à estatística descritiva, calcularam-se as medidas de tendência central e de dispersão, bem como os valores máximos e mínimos das diferentes dimensões em análise. Posteriormente, procedeu-se à análise das diferenças existentes entre as diversas dimensões da grelha de observação nos dois momentos, pré e pós-teste, através do teste não-paramétrico de *Wilcoxon*. No sentido de complementar as informações retiradas do teste de *Wilcoxon* determinou-se o tamanho do efeito, calculando o coeficiente de  $r$  (Field, 2013), e interpretando-se esses valores tendo por base os critérios definidos por Cohen (1988), sendo que  $r > .10$  corresponde a um efeito fraco,  $r > .30$  moderado, e  $r > .50$  um efeito forte.

Posto isto, relativamente às perceções dos alunos, procedeu-se à ANOVA de medições repetidas, de forma a compreender a evolução da relação professor-alunos na perspetiva dos alunos, antes e após a implementação do programa. Ainda, e tendo como base o teste de *Mauchly*, foi calculada a matriz de variâncias-covariâncias, e através do cálculo do *Partial Eta Squared* ( $\eta_p^2$ ), a magnitude da evolução dos resultados entre pré e pós-teste. Importa também referir que para todas as análises efetuadas, se considerou uma probabilidade de erro tipo I ( $\rho$ ) de 0.05.

## Resultados

Nesta secção do trabalho são apresentados os resultados obtidos nas análises realizadas, primeiramente os relativos à observação de sala de aula tendo em vista a exploração de diferenças entre os grupos em pré e pós-teste. De seguida, são apresentados os resultados relativos à comparação das percepções dos alunos quanto à relação professor-alunos, obtidos por questionário antes e após a implementação do programa *Atentamente*.

### Comportamentos dos professores em sala de aula

#### *Estatística descritiva*

Relativamente à análise da estatística descritiva dos resultados da presente investigação, procedeu-se ao cálculo das medidas de tendência central e de dispersão das quatro dimensões da grelha de observação. Foram ainda calculados os valores mínimos e máximos para cada uma dessas dimensões.

Quanto à primeira dimensão da grelha de observação, *Apoio Emocional*, os resultados obtidos mostraram que no grupo experimental se verificou uma diferença na média relativamente ao apoio prestado aos alunos por parte da professora, aumentando do pré-teste ( $M= 3.00$ ) para o pós-teste ( $M= 3.13$ ). Contrapondo, no grupo de controlo, a diferença entre as médias diminuiu do pré-teste ( $M= 2.75$ ) para o pós-teste ( $M= 2.68$ ). Tendo em consideração que o ponto médio da grelha de observação é de 3 pontos, verificamos que, no grupo de controlo, as médias em ambos os momentos foram inferiores ao ponto médio da grelha.

No que diz respeito à dimensão *Atenção Centrada nos Alunos e Responsividade às Necessidades dos Alunos*, os resultados no grupo experimental revelaram um aumento da média do pré-teste ( $M= 2.79$ ) para o pós-teste ( $M= 2.83$ ). Já no grupo de controlo, a média diminuiu ligeiramente entre o pré-teste ( $M= 2.64$ ) e o pós-teste ( $M= 2.49$ ). Posto isto, e tendo em consideração o ponto médio da grelha de observação (3), verificou-se que os valores das

médias em ambos os grupos foram inferiores ao ponto médio, tanto em pré-teste como em pós-teste.

Relativamente à dimensão *Gestão de Sala de Aula* verificou-se um aumento na medida de tendência central em ambos os grupos, no grupo experimental um ligeiro aumento do pré-teste ( $M= 3.00$ ) para o pós-teste ( $M= 3.03$ ), e o mesmo sucedeu do pré-teste ( $M=2.88$ ) para o pós-teste ( $M=2.97$ ). No entanto, no grupo de controlo, tanto no pré-teste como no pós-teste, os valores das médias mostram-se inferiores ao ponto médio da grelha.

Por último, a dimensão *Ensinar* revelou um aumento dos valores de tendência central entre o pré-teste ( $M=2.79$ ) e o pós-teste ( $M=2.89$ ) no grupo experimental, bem como no grupo de controlo ( $M=2.39$  e  $M=2.77$ , respetivamente). Neste sentido, é de realçar que em ambos os momentos, pré-teste e pós-teste, e em ambos os grupos, os valores das médias foram inferiores ao ponto médio da grelha de observação.

*Quadro 1- Estatística descritiva da comparação das dimensões da grelha de observação em pré e pós-teste*

	Grupo Experimental						Grupo de Controlo					
	Pré-Teste			Pós-Teste			Pré-Teste			Pós-Teste		
	<i>M</i> (DP)	Min.	Máx.	<i>M</i> (DP)	Min.	Máx.	<i>M</i> (DP)	Min.	Máx.	<i>M</i> (DP)	Min.	Máx.
<b>ASE</b>	3.00 (.75)	1.62	4.48	3.13 (.65)	1.90	4.00	2.75 (1.0)	1.10	4.33	2.68 (.86)	1.00	3.95
<b>ACA</b>	2.79 (.65)	1.78	3.93	2.83 (.70)	1.17	4.33	2.64 (.81)	1.11	3.72	2.49 (.74)	1.06	3.33
<b>GSA</b>	3.00 (.47)	2.29	4.04	3.03 (.55)	1.75	4.13	2.88 (.50)	1.71	4.13	2.97 (.61)	1.92	4.21
<b>ENS</b>	2.79 (.87)	1.40	4.33	2.89 (.90)	1.33	5.00	2.39 (.83)	1.20	3.53	2.77 (.99)	1.27	5.00

*Legenda 1- ASE – Apoio Socioemocional; ACA – Atenção Centrada nos Alunos e Responsividade às Necessidades dos Alunos; GSA – Gestão da sala de aula; ENS – Ensinar*

### ***Teste de Diferenças de médias – Teste Não-Paramétrico Wilcoxon***

Através da realização do teste não-paramétrico Wilcoxon, que avaliou as diferenças entre as médias nos dois momentos, pré-teste e pós-teste, nos dois grupos, experimental e de controlo, verificou-se um aumento dos valores na variável “*Promove a cooperação entre os alunos*” apenas significativo para o grupo experimental (Grupo Experimental - Mdn\_T1=2.34, Mdn\_T2=2.67, Z=- 1.848, p=.065, r=0.42.; Grupo de Controlo – Mdn\_T1=2.17, Mdn\_T2=2.00, Z= -.035, p= .972, r= 0.005). Quanto à variável “*Adapta instrução*” verificou-se uma redução significativa apenas no grupo de controlo (Grupo de Controlo - Mdn\_T1=3.00, Mdn\_T2=2.17, Z=- 2.253, p=.024, r=0.35; Grupo Experimental – Mdn\_T1= 2.67, Mdn\_T2= 2.50, Z= -.713, p=.476, r= 0.007). Relativamente à variável “*Adapta as tarefas e os processos em função das diferenças relevantes entre os alunos*” verificou-se também uma redução significativa dos valores da variável no grupo de controlo, e ainda uma ligeira redução, quase significativa, no grupo experimental (Grupo de Controlo - Mdn\_T1=2.34, Mdn\_T2=1.84, Z=- 1.998, p=.046, r=0.31; Grupo Experimental - Mdn\_T1=2.34, Mdn\_T2=2.00, Z=- 1.776, p=.065, r=0.28). A variável “*Assegura o conforto dos alunos*” apresentou um aumento significativo apenas no grupo experimental (Grupo Experimental - Mdn\_T1=3.34, Mdn\_T2=3.67, Z=- 1,781, p=.075, r=0.28; Grupo de Controlo - Mdn\_T1=3.00, Mdn\_T2=3.00, Z=- .317, p= .751, r=0.05), bem como a variável “*Utiliza meios de facilitação do envolvimento*” em que pudemos verificar também um aumento significativo apenas no grupo experimental (Grupo Experimental – Mdn\_T1=3.00, Mdn\_T2=3.67, Z=- 2.148, p=.032, r=0.33; Grupo de Controlo – Mdn\_T1=3.00, Mdn\_T2=3.33, Z=- 1.460, p=.144, r=0.22). Por fim na variável “*Assegura a clareza dos objetivos de aprendizagem*” verificou-se um aumento significativo no grupo de controlo (Grupo de Controlo – Mdn\_T1=2.34, Mdn\_T2=3.00, Z=- 2.34, p=.025, r=0.36; Grupo

Experimental – Mdn\_T1=2.67, Mdn\_T2=3.33, Z=-.786, p=.432, r=0.12). Relativamente às restantes variáveis, não foram encontradas diferenças significativas entre pré e pós-teste.

## Perceções dos alunos sobre a relação professor-alunos

### *Estatística Descritiva*

Para análise estatística do *Teacher as Social Context Questionnaire* preenchido pelos alunos, foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão do mesmo. Como se pode constatar no Quadro 2, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo, em ambos os momentos (pré e pós-teste) os valores de tendência central foram superiores ao ponto médio do questionário, sendo este de 3 pontos. Neste sentido, verificou-se que nas três dimensões ambos os grupos apresentaram um aumento do pré-teste para o pós-teste.

Quadro 2- Estatística Descritiva da comparação das dimensões do *Teacher as Social Context Questionnaire*

	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
<b>Envolvimento</b>	3.57 (.42)	3.67 (.36)	3.49 (.48)	3.61 (.40)
<b>Estrutura</b>	3.22 (.42)	3.39 (.39)	3.30 (.39)	3.43 (.33)
<b>Autonomia</b>	3.08 (.33)	3.19 (.33)	3.10 (.35)	3.21 (.30)

### *Teste de diferença de médias – ANOVA*

No que diz respeito à relação professor-aluno percebida pelos alunos, concretamente ao *Envolvimento*, ao grau de *Estrutura* e ao apoio à *Autonomia*, recorreu-se ao teste de diferença de médias ANOVA, cujos resultados são representados no Quadro 3.

Como se pode verificar em nenhuma das dimensões estudadas houve mudança significativa entre pré e pós-teste, sendo que  $p > 0.05$ .

Quadro 3- Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões da TASC

<b>Dimensões</b>	<b><i>Gl</i></b>	<b>Error <i>gl</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b><math>\eta_p^2</math></b>	<b>Potência</b>
Envolvimento	1	220	.052	.820	.000	.052
Estrutura	1	220	.088	.767	.000	.088
Autonomia	1	220	.038	.845	.000	.038

## Discussão

A presente dissertação teve como foco principal a avaliação de um programa de promoção de competências socioemocionais, tendo como base práticas de *mindfulness*, em professores de 1º ciclo, o programa *Atentamente*. Através da utilização de uma grelha de observação avaliaram-se os comportamentos dos professores em sala de aula, em dois momentos, pré-teste e pós-teste, de forma a identificar possíveis alterações nos mesmos, quando implementado o programa. Nesse sentido, consideraram-se quatro dimensões essenciais do comportamento dos professores em sala de aula, o apoio emocional dado aos alunos, a atenção centrada nos alunos e respetiva responsividade às necessidades dos mesmos, a gestão da própria sala de aula, e por fim a forma como o professor ensina os conteúdos. No sentido de fortalecer a investigação em questão, considerou-se ainda importante compreender o ponto de vista dos próprios alunos, relativamente a eventuais mudanças da relação professor-alunos antes e após a implementação do programa. Neste seguimento, utilizou-se o questionário *Teacher as Social Context*, que pretende avaliar o envolvimento, a estrutura e a autonomia dessa relação.

Tendo em conta a natureza exploratória do estudo, procedeu-se ao estudo da consistência interna dos instrumentos utilizados, de forma a verificar se apresentavam os valores adequados e, deste modo, permitiam avaliar as variáveis em estudo. Relativamente à grelha de observação concluiu-se que as quatro dimensões que a constituem apresentam valores de consistência interna adequados à sua utilização, resultado este promissor dada a natureza mais subjetiva da observação, e que vai ao encontro dos resultados obtidos por Gonçalves (2017). Quanto ao questionário TASC, verificou-se que a dimensão *Envolvimento* em pré-teste é a única variável com um valor de alfa adequado de acordo com o critério de Nunally (1978). As restantes dimensões não têm valores de alfa adequados, sendo que “um  $\alpha$  muito baixo pode refletir a codificação errada de itens ou a mistura de itens de dimensões

diferentes exigindo a reavaliação da base teórica que motivou a construção da escala”

(Marôco & Garcia-Marques, 2013, p. 74).

Relativamente aos comportamentos dos professores observados em sala de aula a análise das medidas de tendência central revelou que os professores que beneficiaram do programa mostraram melhorias de pré-teste para pós-teste em três das dimensões da grelha utilizada (*Apoio Socioemocional; Atenção centrada nos alunos e responsividade às necessidades dos alunos; e Gestão da sala de aula*), comparativamente aos professores que não participaram no programa. Quanto à TASC, concluiu-se que houve um aumento do pré-teste para o pós-teste em todas as dimensões, em ambos os grupos.

O teste não-paramétrico de Wilcoxon permitiu verificar a existência de diferenças significativas favoráveis aos professores do grupo experimental entre pré e pós-teste nas variáveis “*Promove a cooperação entre os alunos*” que diz respeito à dimensão *Apoio Socioemocional*, e “*Assegura o conforto dos alunos*” constituinte da dimensão *Atenção centrada nos alunos e responsividade às necessidades dos alunos*, e por fim na variável “*Utiliza meios de facilitação do envolvimento*” da dimensão *Gestão da sala de aula*.

Relativamente ao grupo de controlo, os resultados indicaram que em pós-teste a atenção dos professores esteve significativamente menos centrada nos alunos e nas suas necessidades, ou seja, com menos frequência os professores tiveram em conta as diferenças entre alunos, quer ao nível da instrução, quer do tipo de tarefas propostas. Não se tendo verificado esta redução nos professores do grupo experimental de pré para pós-teste, poderá colocar-se a hipótese de o programa *Atentamente* ter contribuído para que, apesar do desgaste verificado ao longo do ano lectivo, estes professores tenham mantido o seu foco nas necessidades dos alunos em ambos os planos. Por último, em pós-teste, os professores do grupo controlo tornaram claros os objetivos de aprendizagem com maior frequência, o mesmo não se tendo verificado nos professores do grupo experimental. Uma interpretação deste resultado remete para a possível



maior autonomia dos alunos dos professores alvo do programa *Atentamente* ter possibilitado que estes, de pré para pós teste, não tenham tido de repetidamente clarificar os objetivos de aprendizagem, o mesmo não se tendo verificado no que refere aos professores do grupo controlo. De todo o modo estas hipóteses explicativas terão de ser investigadas em estudos futuros.

Em suma, conclui-se que, como esperado, os professores que beneficiaram do programa *Atentamente* reagiram de forma mais adequada em sala de aula, aumentando a promoção de cooperação entre os alunos, assegurando o seu conforto e bem-estar, bem como uma melhor gestão da sala de aula, ou, dito de modo mais geral, evidenciaram uma maior qualidade na relação com os seus alunos. Estes resultados vão ao encontro do que é referido na literatura, salientando os benefícios para a relação professor-alunos da promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness (Jennings et al., 2013; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Roeser et al., 2012; Schussler, Jennings, Sharp, & Frank, 2016).

Importa referir que as dimensões do comportamento dos professores avaliadas através da grelha de observação podem se relacionar, sendo que ao respondem de forma menos reativa aos seus alunos em situação de sala de aula os professores podem servir de exemplo para os seus alunos, contribuindo para que estes respeitem também os seus colegas e até mesmo o próprio professor. Promovendo a cooperação entre alunos e o respeito mútuo, a gestão da sala de aula por sua vez também poderá melhorar, ficando mais focada nas necessidades sentidas pelos alunos, e assim contribuir para a melhoria da relação professor-aluno. Estes resultados vêm reforçar o que vários estudos na literatura evidenciaram, sobre a importância de uma relação saudável entre professores e alunos (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1994; Pianta & Stuhlman, 2004) e sobre o possível impacto da participação dos professores em programas baseados em mindfulness na capacidade de focar nas necessidades

dos alunos, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da relação professor-aluno (Becker, Gallagher, & Whitaker, 2017).

Em relação às percepções dos alunos sobre a relação professor-alunos, a comparação dos alunos de professores que beneficiaram do programa com os alunos dos professores que não beneficiaram, revelou que não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, resultado este que vai ao encontro dos resultados obtidos por (Gonçalves, 2017). Assim, poder-se-á dizer que apesar das melhorias verificadas através da observação feita por especialistas no comportamento dos professores em sala de aula, os alunos poderão não ter consciência dessas alterações, o que vai contra o que é referido na literatura (Jennings & Greenberg, 2009; Klem & Connell, 2004). No entanto, é essencial ter em conta os problemas da medida utilizada, designadamente os valores de alfa baixos, os quais indicam que o instrumento poderá não ser adequado para avaliar o que era pretendido junto dos mais novos, e neste sentido (Marôco & Garcia-Marques, 2013), será essencial rever em estudos futuros a utilização do TASC para a avaliação das percepções dos alunos.

## Conclusão

A presente investigação contribuiu para a avaliação do impacto de um programa de competências socioemocionais, através de práticas de mindfulness em professores de 1º ciclo. Concluiu-se que o programa *Atentamente* teve um impacto positivo nos comportamentos do professor em sala de aula, o que de acordo com a literatura poderá contribuir para melhorar não só o bem-estar do próprio professor mas também o bem-estar dos alunos e o ambiente em sala de aula.

Neste sentido, os resultados obtidos vêm reforçar a importância de intervenções que promovam competências socioemocionais nos professores, através de práticas de mindfulness. Sendo que as práticas de mindfulness mostram ter um papel essencial na promoção deste tipo de competências, auxiliando não só o bem-estar de alunos e professores, mas também a própria qualidade do ensino, aspetos que têm sido um dos principais focos das intervenções educacionais ao longo dos tempos (Jennings, et al., 2017).

Limitações que merecem especial atenção para estudos futuros, prendem-se com o fato da amostra ser ainda um pouco reduzida, o segundo fator a ter em consideração relaciona-se com a inexistência de estudos mais aprofundados de avaliação das características psicométricas da grelha de observação.

Um outro fator que merece ser tido em consideração é relativamente às matérias lecionadas durante os dois momentos de observação, sendo que muitas incidiram apenas em uma única matéria, ou seja, as estratégias utilizadas pelo professor para ensinar português, matemática e estudo do meio, são diferentes, podendo consequentemente aumentar ou diminuir a cotação em alguns itens da grelha.

É de salientar também o fato de em pré-teste ao estar alguém desconhecido na sala de aula possa ter influenciado o comportamento, quer dos alunos, quer dos próprios professores. Este aspeto em pós-teste também pode ter influenciado a dinâmica de relação na sala de aula,

no entanto, como já existiu um conhecimento em pré-teste, poderá não ter suscitado tantas alterações e curiosidade.

Por fim, e considerando a escassa investigação nesta temática no nosso país, este estudo surge da necessidade de realização de investigações mais extensivas nesta área. Sendo importante também ter em consideração, um estudo mais aprofundado da aplicação da TASC, considerando que apresenta valores de consistência interna abaixo do que é adequado em algumas das dimensões estudadas. Seria também importante considerar a realização de um terceiro follow-up de forma a compreender de que modo se mantêm as aprendizagens retiradas do programa, e por fim perceber o impacto que os professores consideram que o programa teve ou não nas suas formas de ensinar e gerir as suas salas de aula.

## Referências Bibliográficas

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., Katz, D. A., Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69.
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1992). *Teacher as social context: Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support*. New York: University of Rochester.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A nonrandomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208. doi: 10.1007/s12671-015-04336-1.
- Brendel, W., & Cornett-Murtada, V. (2018). Professors Practicing Mindfulness: An Action Research Study on Transformed Teaching, Research, and Service. *Journal of Transformative Education*, 17(1), 4-23. doi: 10.1177/1541344618762535.
- Byrnes, K. (2012). A Portrait of Contemplative Teaching: Embracing Wholeness. *Journal of Transformative Education*, 10(1), 22-41. doi: 10.1177/1541344612456431.
- Cadima, J., & Leal, T. (2008). Observação dos processos interactivos em salas do 1º ciclo do Ensino Básico. In A. P. Noronha et al. (Coord.), *Actas da XII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilibrios: Braga.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482. doi: 10.1016/j.jsp.2010.001.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186–193.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8, 337–350. doi: 10.1007/s12671-016-0603-z.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Education Digest*.
- Field, a P. (2013). Discovering statistics Repeated measures anova. *Discovering Statistics Using SPSS: And Sex and Drugs and Rock ‘n’ Roll* (4th Edition).
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1) 155-163. doi: 10.1007/s12671-015-0461-0.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. New York: Foundation for Child Development.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno – um estudo exploratório* (tese de mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8) 1302-1316.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2) 297-318.
- Helsing, D. (2007). Style of Knowing Regarding Uncertainties. *Curriculum Inquiry, 37*(1), 33–70. doi:10.1111/j.1467-873x.2007.00369.x
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2017). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 30*(2), 373–396. doi:10.1007/s10648-017-9420-8
- Ingersoll, R., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education. doi: 10.12698/cpre.2014.rr80.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693.
- Jennings, P., Lantieri, L. & Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approches for teachers and students. In P.M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Educations* (pp. 371-397). Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.
- Jennings, P. A. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: Recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness, 7*, 176–178. doi: 10.1007/s12671-015-0477-5.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*.

- Jennings, Patricia A., & DeMauro, A. A. (2017). Individual-Level Interventions: Mindfulness-Based Approaches to Reducing Stress and Improving Performance Among Teachers. In T. M. McIntyre et al. (eds.), *Educator Stress* (Chap. 14, pp. 319-346). Curry School of Education, CISE Department, University of Virginia, Charlottesville, VA, USA. doi:10.1007/978-3-319-53053-6\_14
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. doi:10.1037/spq0000035
- Jennings, Patricia A., Mischenko, P. P., Brown, J. L., DeMauro, A. A., & Molloy Elreda, L. (2018). Protective Effects of Interpersonal Mindfulness for Teachers' Emotional Supportiveness in the Classroom. *Mindfulness*, 10(3), 537-546. doi: 10.1007/s12671-018-0996-y.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Katz, D. A., Harris, A., Abenavoli, R., Greenberg, M. T., & Jennings, P. A. (2017). Educators' emotion regulation strategies and their physiological indicators of chronic stress over 1 year. *Stress and Health*, 34(2), 278-285. doi: 10.1002/smi.2782.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511.



- Lusa (2016). Estudo revela que 30% dos professores sofrem de burnout. *Atualidade Sapo24*. Retirado de [http://24.sapo.pt/article/lusa-sapo-pt\\_2016\\_02\\_02\\_1768298364\\_estudo-revela-que-30--dos-professores-sofrem-de-burnout](http://24.sapo.pt/article/lusa-sapo-pt_2016_02_02_1768298364_estudo-revela-que-30--dos-professores-sofrem-de-burnout)
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 1-26.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., et al. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in school psychology* (Vol. 5, 5th ed., pp. 1263-1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-453.

- Roeser, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 149-170). Springer New York.
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development* 6(2), 167-173.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In R. Durlak & C. Weissberg (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 10, 406-421.
- Schussler, D. L., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Brown, J., Greenberg, M., & Jennings, P. A. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125(1), 1-28.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness Training for Teachers Changes the Behavior of Their Preschool Students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233. doi: 10.1080/15427609.2013.818484.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. doi:10.1023/a:1026131715856.

- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. doi:10.1080/00131880701369651.
- Van de Grift, W. J. C. M. (2013). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295–311. doi:10.1080/09243453.2013.794845.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: A multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 611–627. doi: 10.1037/edu0000239.
- Wethington, E. (n.d.). Contagion of stress. *Advances in Group Processes*, 17, 229–253. doi:10.1016/s0882-6145(00)17010-9.
- Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J., & Aber, J. L. (2015). Preliminary impacts of the “Learning to Read in a Healing Classroom” intervention on teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, 52, 24–36. doi: 10.1016/j.tate.2015.08.002.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268. doi:10.1016/s1053-4822(02)00048-7

## **Anexos**

## **Anexo A – Grelha de Observação**

Nome do Professor: \_\_\_\_\_ Observação nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Observador(es): \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

#### APOIO SOCIOEMOCIONAL

1,2 Baixo Pouca evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...	3 Médio Alguma evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de	4,5 Alto Muita evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...
--	---	---

1. Estabelece <b>relações positivas</b>  Proximidade física Atividades partilhadas Sincronia no Afeto Conversa social			
2. Demonstra <b>afeto positivo</b>  Sorrisos Risos Entusiasmo Reage com humor Estimula o humor			
3. Apoia a <b>autoconfiança dos alunos</b>  Dá feedback positivo às questões às questões colocadas pelos alunos Expressa expectativas positivas aos alunos sobre o que estes são capazes de fazer			
4. Mostra <b>respeito</b> pelos alunos através do seu comportamento e da linguagem que utiliza  Contacto olhos nos olhos Voz calma e calorosa Linguagem que demonstra respeito Deixa os alunos terminar o que têm para dizer/fazer Ouve o que os alunos têm para dizer Não faz comentários depreciativos que demarcam submissão dos alunos à sua autoridade			
5. Promove o <b>respeito mútuo</b> entre os alunos  Estimula os alunos a ouvirem-se mutuamente/uns aos outros Tem em conta as diferenças culturais e as idiossincrasias			

Intervém quando algum aluno está a ser gozado pelos colegas			
6. Garante/Promove a <b>coesão</b>  Honra as contribuições feitas pelos alunos Assegura que os alunos são solidários entre si Assegura que as atividades são experienciadas como atividades de grupo			
7. Promove a <b>cooperação</b> entre os alunos  Ajuda entre pares Permite que os alunos trabalhem com materiais auto-corrigíveis Atribui aos alunos trabalho em tarefas diárias ou semanais Promove a cooperação entre os alunos Promove oportunidade para que os alunos se possam ajudar mutuamente Dá atividades/tarefas que estimulem a cooperação Dá oportunidade aos alunos para brincarem em conjunto ou para realizarem trabalhos em conjunto Ajuda os alunos a adoptar a perspectiva dos outros e a resolver conflitos Cooperação/partilha			



**ATENÇÃO CENTRADA NOS ALUNOS E RESPONSABILIDADE ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS**

1,2 Baixo Pouca evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...	3 Médio Alguma evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de	4,5 Alto Muita evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...
--	---	---

<p><b>8. Envolve</b> todos os alunos na aula</p> <p>Disponibiliza variedade de oportunidades auditivas, visuais e de movimento</p> <p>Fornecer materiais interessantes e criativos</p> <p>Dá oportunidades de manipulação</p> <p>Dá atividades/tarefas que estimulem o envolvimento ativo dos alunos</p> <p>Coloca questões que estimulem a reflexão</p> <p>Assegura que os alunos ouvem com atenção e se mantêm na realização da tarefa atribuída</p> <p>Depois de colocar uma questão, dá tempo suficiente para que os alunos possam refletir</p> <p>Dá oportunidade de resposta aos alunos que normalmente não põem a mão no ar</p>			
<p><b>9. Demonstra flexibilidade</b></p> <p>Mostra flexibilidade</p> <p>Incorpora as ideias dos alunos</p> <p>Segue a iniciativa dos alunos</p> <p>Utiliza estratégias de conversa e discussão</p> <p>Utiliza exercícios com diferentes níveis de dificuldade</p> <p>Permite que os alunos trabalhem em grupo</p> <p>Utiliza as TIC</p>			
<p><b>10. Adapta a instrução</b> em função das diferenças entre os alunos</p> <p>Permite que os alunos que precisam de menos instrução iniciem o trabalho mais cedo</p> <p>Dá instruções extra a pequenos grupos ou a um aluno</p> <p>Não dá instruções que se dirigem exclusivamente para o aluno médio</p>			

<p>11. <b>Adapta as tarefas</b> e os <b>processos</b> em função das diferenças relevantes entre os alunos</p> <p>Diferencia o grau de dificuldade das tarefas em função das diferenças individuais dos alunos</p> <p>Dá tempos diferentes aos alunos para terminarem uma tarefa</p> <p>Permite que os alunos utilizem materiais de suporte na realização da tarefa</p>			
<p>12. Demonstra <b>Responsividade</b></p> <p>Reconhece emoções</p> <p>Fornece conforto e ajuda</p> <p>Fornece apoio individualizado</p>			
<p>13. Assegura o <b>conforto dos alunos</b></p> <p>Procuram apoio e orientação</p> <p>Participam espontaneamente</p> <p>Assumem riscos</p> <p>Experiências pessoais dos alunos</p>			

## GESTÃO EFICIENTE DA SALA

	<b>1,2</b> <b>Baixo</b> <b>Pouca evidência</b> (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...	<b>3</b> <b>Médio</b> <b>Alguma evidência</b> (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de..	<b>4,5</b> <b>Alto</b> <b>Muita evidência</b> (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...
14. Estabelece <b>expectativas claras</b> relativas às regras de comportamento e procedimentos de sala de aula Estabelece expectativas claras É consistente e claro nas regras Assegura que os alunos sabem o que fazer Dá instruções claras Assegura pouca dispersão/movimento errante Ensina os alunos estratégias e procedimentos para realizarem as atividades de rotina, por ex: participar na aula, envolver-se em conversas produtivas com os colegas... <sup>1</sup>			
15. Toma <b>consciência, monitoriza e antecipa</b> os problemas de comportamento Antecipa problemas de comportamento ou agravamento /Monitoriza			
16. Expressa <b>negatividade</b> face a conflitos e/ou respostas desadequadas (invertido) Demonstra irritabilidade e/ou raiva Usa voz áspera /Grita/Ameaça Usa controle físico e /ou castigo excessivo Usa voz/afirmação sarcástica Goza/desrespeita /Humilha			
17. Atua <b>resolvendo ou minimizando os problemas de comportamento (é este o critério)</b> Reduz de forma eficaz os problemas de comportamento Dá atenção ao positivo Usa pistas subtis para redirecionar Redireciona de forma eficaz Usa outras estratégias reativas <sup>2</sup>			

18. É <b>reativo</b> (não resolve o problema de comportamento) (invertido)			
Insiste em utilizar estratégias que não resolvem ou diminuem o comportamento e que de alguma forma interferem no clima, no tempo ou na instrução			
19. <b>Comportamento do Aluno (invertido)</b>			
Apresenta incumprimento frequente Apresenta muita agressão e provocação			
20. Utiliza o <b>tempo de forma eficiente</b>			
Fornecer atividades /Garante poucas interrupções Permite aos alunos fazerem escolha após finalizarem a tarefa Realiza eficazmente as tarefas de gestão Assegura um ritmo adequado Assegura que não existe perda de tempo Assegura que não existem “tempos mortos” Assegura que os alunos não são deixados à espera			
21. Utiliza <b>meios de facilitação do envolvimento</b>			
Demonstra envolvimento Faz questionamento eficaz			

<sup>1</sup> fazer transições suaves entre atividades, colaborar em díade ou em pequeno grupo, arrumar e manusear equipamento e objetos pessoais, gerir a aprendizagem e completar tarefas dentro do tempo previsto e saber quando e como obter ajuda.

## ENSINAR

1,2 Baixo Pouca evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...	3 Médio Alguma evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de	4,5 Alto Muita evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...
--	---	---

<p>22. Faz <b>modelagem cognitiva</b></p> <p>Descreve as suas ações através da linguagem</p> <p>Descreve as ações dos alunos através da linguagem</p> <p>Pensa em voz alta enquanto modela comportamentos e utiliza estratégias de regulação dos processos internos</p>			
<p>23. Promove a <b>monitorização e reflexão</b> sobre os comportamentos e processos internos dos alunos</p> <p>Faz questões ou comentários que ajudam os alunos a monitorizar e a refletir sobre o seu comportamento e/ou os seus processos internos (ex.: emocionais, atenção e concentração)</p>			
<p>24. Assegura a <b>clareza dos objetivos</b> de aprendizagem</p> <p>Utiliza organizadores prévios</p> <p>Faz sumários</p> <p>Faz afirmações de reorientação</p> <p>Informa os alunos sobre os objetivos da aula</p> <p>Clarifica o objetivo da tarefa e aquilo que os alunos irão aprender</p> <p>Faz questões que são compreendidas pelos alunos e que ajudam os alunos a focar na tarefa</p> <p>Disponibiliza ou indica materiais a que os alunos podem recorrer para apoiar as aprendizagens ou a realização da tarefa</p> <p>De tempos a tempos sumariza quais os materiais da lição</p>			

25. Promove o <b>pensamento de ordem superior</b>  Faz perguntas porquê e/ou como Propõe resolução de problemas Promove predição/experimentação Promove classificação/comparação Promove atividades de avaliação Estimule a chuva de ideias Promove o planeamento Promove a produção			
26. Estabelece <b>pontes entre os conteúdos de aprendizagem e...</b>  O conhecimento prévio Ativação do conhecimento prévio/experiências pessoais			

**Observações e comentários sobre o período de observação** (anotar que tipo de atividades foram desenvolvidas e ocorrências que influenciaram a dinâmica de sala de aula – ex: entrada ou saída de crianças)

## **Anexo B – *Teacher as Social Context Questionnaire***

**MINDFULNESS:**

**AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS NOS PROFESSORES E NOS ALUNOS\***



Estamos a desenvolver um estudo em algumas escolas do País para perceber melhor de que forma o ambiente da sala de aula pode ajudar as crianças da tua idade a aprenderem e a sentirem-se melhor. Para isso, pedimos a tua ajuda para que nos próximos 30 minutos respondas a algumas perguntas sobre ti. Só estamos interessados na tua opinião, **isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas.**

Se por alguma razão não quiseses responder podes desistir a qualquer momento. Nesse caso, as tuas respostas não poderão ser incluídas neste estudo.

**Por favor responde de forma verdadeira.**

**Muito Obrigada pela Tua Ajuda!**

Número de Aluno: \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

Código do(a) Professor(a) \_\_\_\_\_



## TASC

As frases seguintes são sobre a forma como o teu professor se relaciona contigo

Assinala, com uma cruz, até que ponto cada uma das frases que se seguem é verdadeira para ti

	<b>Nada verdade</b>	<b>Pouco verdade</b>	<b>Bastante verdade</b>	<b>Totalmente verdade</b>
1. O meu professor não quer saber das minhas opiniões	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
2. O meu professor não me compreende	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
3. O meu professor está sempre a mudar a maneira como reage comigo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4. O meu professor tem tempo para mim .	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5. Antes de continuar a dar a matéria o meu professor pergunta se percebi o que já deu.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
6. O meu professor explica como posso usar as coisas que aprendemos na escola.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7. Quando não consigo resolver um problema o meu professor mostra-me vários caminhos de resolução.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
8. O meu professor conversa comigo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
9. Não posso contar com o meu professor para me ajudar quando preciso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
10. O meu professor não explica bem o que devo fazer na sala de aula.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11. Antes de dar uma matéria nova o meu professor vê se eu estou preparado .	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12. O meu professor gosta de mim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

13. O meu professor está sempre a controlar o meu trabalho.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. O meu professor não me ajuda quando eu preciso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
15. O meu professor não me diz o que devo fazer na sala de aula	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. O meu professor conhece-me bem.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
17. O meu professor dá-me possibilidades de escolha na forma de fazer os trabalhos .	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. O meu professor está sempre a dizer-me o que devo fazer	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. Cada vez que faço alguma coisa errada nunca sei como é que o meu professor vai reagir	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20. O meu professor ouve as minhas ideias com atenção	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
21. O meu professor não dá muita liberdade na forma de fazer os trabalhos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
22. O meu professor dá-me atenção	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
23. O meu professor não explica porque é que as coisas que faço na escola são importantes .	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
24. O meu professor mostra-me como resolver os problemas sozinho/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

\*Lemos, M. S. & Roque, I. (2000). Escala "Teacher as Social context (TASC) (Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Conell, J., 1992). Versão para investigação.

Não querendo saber o teu nome, é importante para nós recolher alguns dados pessoais sobre as crianças que participam neste estudo:

1. És um rapaz ou uma rapariga? Faz um círculo à volta da tua resposta

RAPAZ

RAPARIGA

2. Quantos anos tens?

---

3. Com quem vives? Faz um X em todas as pessoas com quem vives

<input type="checkbox"/>	Mãe
<input type="checkbox"/>	Pai

<input type="checkbox"/>	Madrasta
<input type="checkbox"/>	Padrasto

<input type="checkbox"/>	Avó
<input type="checkbox"/>	Avô

<input type="checkbox"/>	Irmãos ou irmãs
<input type="checkbox"/>	Outros adultos ( tia, tio, etc)

**OBRIGADA PELA TUA AJUDA!**



## **Anexo C – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação**

### CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do projeto de investigação financiado pela Fundação BIAL em 2016, intitulado “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes*” (Efeitos de um programa para professores baseado em *mindfulness*: avaliação dos resultados nos professores e nos alunos), e coordenado pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Exa.

Este projeto tem como objetivo compreender a relação entre as competências de regulação emocional, sociais e de gestão de sala de aula dos professores e o seu nível de bem-estar e os resultados académicos dos alunos. Com este trabalho espera-se poder contribuir com algumas orientações sobre como intervir para promover o bem-estar dos professores e dos seus alunos.

No âmbito deste estudo, vimos solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) na resposta a um conjunto de questionários que serão aplicados na sala de aula pelo(a) Professor(a) da turma, em quatro momentos: entre Janeiro e Setembro de 2019. O tempo de aplicação dos questionários será no máximo de 30 minutos. Para além disto, está prevista a observação da sala de aula em dois momentos: em Janeiro e em Março de 2019. No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos.

As respostas do(a) seu/sua educando(a) permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação neste projeto é voluntária, pelo que poderá desistir da participação do(a) seu/sua educando(a) a qualquer momento.

Agradece-se que devolva ao/à Professor(a) da turma o destacável assinado indicando a sua autorização/não autorização para participação do(a) seu/sua educando(a) neste projeto.

Muito obrigado pela sua colaboração!

-----  
Eu \_\_\_\_\_ ☐ **Autorizo** o(a) meu/minha educando(a) \_\_\_\_\_ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes*”.

☐ **Não Autorizo** o(a) meu/minha educando(a) \_\_\_\_\_ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes*”.

O(A) Encarregado(a) de Educação

A Investigadora

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Lisboa, 3 de Janeiro de 2019

Contacto: [jc6@campus.ul.pt](mailto:jc6@campus.ul.pt)

## **Anexo D – Consentimento Informado aos Professores**

## Pedido de Consentimento Informado aos Professores

No âmbito do projeto de investigação financiado pela Fundação BIAL em 2016, intitulado “Effects of a mindfulness based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes” (Efeitos de um programa para professores baseado em mindfulness: avaliação dos resultados nos professores e nos alunos), e coordenado pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

Este projeto tem como objetivo compreender a relação entre as competências de regulação emocional, sociais e de gestão de sala de aula dos professores e seu o nível de bem-estar e os resultados académicos dos alunos. Com este trabalho espera-se poder contribuir com algumas orientações sobre como intervir para promover o bem-estar dos professores e dos seus alunos.

No âmbito deste projeto, vimos solicitar a sua colaboração a qual consistirá na participação num curso de formação de desenvolvimento de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, com a duração de 30h (10 sessões de 2,5h e uma sessão de 5h) e a decorrer nas instalações do agrupamento de escolas a que pertence. A sua participação incluirá também a resposta a um conjunto de questionários em quatro momentos, entre Janeiro e Setembro de 2019. O tempo de resposta aos questionários será no máximo de 30 minutos. Para além disto, a sua participação poderá envolver a observação da sua sala de aula durante uma hora e meia, realizada por um elemento da equipa de investigação, em dois momentos: Janeiro e Março de 2019. Nesta tarefa, o observador estará na sala em silêncio fazendo registos numa grelha preparada para o efeito, pelo que a interferência na rotina da sala de aula será reduzida.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação no projeto é totalmente voluntária, com liberdade para decidir querer participar ou não, podendo desistir de participar em qualquer momento do projeto.

No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos. Muito obrigado pela sua colaboração!

-----

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, aceito colaborar no projeto  
“*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student  
outcomes*” de forma voluntária.

O(A) Participante

A Investigadora

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Lisboa, 7 de Janeiro de 2019